



I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación :
investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
26 y 27 de marzo de 2018
ISBN: 978-987-544-825-4



PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Benjamín, Rodríguez

GIEDHICS (CIMED-CEHIS- FH-UNMDP)

rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

Resumen: La comunicación que presentamos da cuenta del proyecto de tesis doctoral que realizamos para el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo general que guía la investigación consiste en interpretar las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación con la promoción del pensamiento histórico en los estudiantes. Para cumplimentar los objetivos que nos hemos propuesto, partimos de definir algunos conceptos principales necesarios para realizar este proyecto. Ellos son: formación docente, prácticas de enseñanza, pensamiento histórico, prácticas de preguntar y futuros profesores en Historia. Desde luego, serán exhibidos algunos conceptos secundarios que también serán relevantes en la investigación. Presentamos también, junto al marco conceptual, un estado del arte que precisa las principales investigaciones sobre nuestro tema, necesarias de ser tomadas como referencias concretas. Por último, señalamos la metodología que utilizaremos, los instrumentos e instancias previstos en la investigación. Esto es acompañado por un cronograma y por la bibliografía utilizada en el proyecto.

Palabras Clave: Pensamiento histórico; prácticas de preguntar; futuros profesores en Historia; prácticas iniciales de enseñanza.

Objetivo General

Interpretar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores de la carrera de Historia de la UNMDP en relación con la promoción del pensamiento histórico de los estudiantes.

Objetivos Particulares

- Describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos.
- Indagar sobre las prácticas de preguntar que transitaron los futuros profesores a lo largo de sus biografías tratando de dilucidar sus reflejos en la formación inicial.
- Relacionar las prácticas de preguntar con los enfoques historiográficos y didácticos, en tanto contribuyen a la formación de competencias propias del pensamiento histórico en las clases de Historia.
- Analizar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores durante sus prácticas iniciales de enseñanza.

Preguntas

- ¿Qué características poseen las secuencias de preguntas formuladas por los futuros profesores en sus planes didácticos?
- ¿Cómo se han configurado biográficamente las prácticas de preguntar de los futuros profesores de Historia?
- ¿Qué vínculos se pueden observar entre las prácticas de preguntar llevadas a cabo y los enfoques historiográficos y didácticos de la agenda actual en relación a la promoción del pensamiento histórico?
- ¿Qué prácticas de preguntar, en el trayecto de las prácticas iniciales de enseñanza, favorecen la construcción del pensamiento histórico?

91

Marco Conceptual y Estado del Arte

El marco conceptual que presentamos parte de la enunciación de las palabras claves que elegimos para definir nuestra investigación. A su vez, este marco teórico se integra junto al estado del arte que recupera los principales estudios sobre los diferentes tópicos. A fines prácticos, hemos optado por dividir este apartado en tres grandes agrupamientos que aglutinan los diferentes conceptos utilizados. En cada uno de ellos precisaremos los conceptos utilizados y ofreceremos una visión panorámica de los trabajos relevantes, aunque no exhaustivamente. El primer apartado profundizará en los sujetos y circunstancias de la investigación: los futuros profesores en Historia en el tránsito de sus prácticas iniciales de enseñanza.

Los futuros profesores en Historia en sus prácticas iniciales de enseñanza.

Nuestra investigación toma a los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. Por futuro profesor en Historia comprendemos aquel docente que se encuentra en el transcurso de la realización de sus prácticas iniciales de enseñanza, durante su formación inicial. No integramos a la totalidad de estudiantes que se encuentran realizando su formación inicial sino aquellos que se encuentran repensando su rol profesional docente en el devenir de sus prácticas de enseñanza. Optamos por este concepto antes que practicantes o residentes puesto que consideramos que la categoría de futuro profesor se ajusta mejor a un estudiante de Historia en el tránsito final de su carrera y proyectando su rol profesional próximo.

Las investigaciones sobre la formación de profesores en Historia son bastas siendo imposible abarcar aquí su totalidad. Pagès es uno de los autores que más ha escrito al respecto. En particular se ha detenido en analizar el perfil profesional del profesor de Historia y los desafíos de la formación inicial. (Pagès 2004) Han sido también influyentes las investigaciones que han pensado la formación del profesorado pero desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, en una cercanía con la Didáctica propia de la Historia. (Benejam 2001; Pagès 2000) En el ámbito Argentino, la bibliografía es también amplísima.³ Se destacan los estudios de De Amézola, Maestro, Di Croce, Andelique, Devoto, Génova y Ramallo y Bazán y Zuppa. Estos trabajos oscilan entre los requerimientos competenciales del profesor en Historia y la revisión e historización de los currículums de formación. (De Amézola 2011; Maestro González 2001; Dicroce 2011; Andelique 2011; Devoto, Génova y Ramallo 2016; Bazán y Zuppa 2016) El ámbito de la formación inicial de profesores en Historia es un horizonte compartido por los integrantes del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS), entre los que me incluyo.⁴ Definidos los futuros profesores dentro del campo de la formación docente, resta precisar qué entendemos por prácticas iniciales de enseñanza.⁵ Primeramente, debemos señalar que por iniciales entenderemos, lisa y llanamente, el primer contacto formal con la clase de Historia en la escuela secundaria. Seguidamente, desde el campo de la educación, Davini entiende por prácticas lo siguiente:

³ Un estado del arte sobre las investigaciones sobre enseñanza de la Historia en la Argentina puede encontrarse en González. (González 2014)

⁴ Una síntesis de las líneas de investigación que actualmente desarrolla el grupo puede encontrarse en Bazán y en Bazán y Marchetti. (Bazán 2017; Bazán y Marchetti 2017)

⁵ Un estudio que integra ambos conceptos, *formación docente y prácticas de enseñanza*, es el de Sanjurjo. (Sanjurjo 2009)

“(…) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos”. (Davini 2016, 29)

Es interesante la apelación a un contexto y situaciones reales que son las que construyen los múltiples escenarios para las prácticas, lo que nos aleja, por obvias razones, de discusiones meramente teóricas. Resta definir aún en qué consiste la enseñanza. Davini la ha definido como “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios”. (Davini 2016, 30) Desde esta definición, se sobreentiende que enseñar algo “implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a valores y resultados que se busca alcanzar”. (Davini 2016, 31) En un mismo sentido, Basabe y Cols plantean que la enseñanza involucra siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. (Basabe y Cols 2016, 126)

En su acepción convencional, Jackson retoma los aportes de Scheffler, enseñar es “reconocer la ‘razón’ del alumno, es decir, su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada frase del período de enseñanza”. (Jackson 1986, 127) En otro sentido, Fenstermacher comprende a la enseñanza como la tarea que permite “la acción de estudiar, consistente en enseñarle cómo aprender”. (Fenstermacher, Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, 1989) Además este autor incorpora el adjetivo “buena” para referir a la enseñanza, sin entender por ella una empresa “con éxito”:

Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.” (Fenstermacher, Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, 1989)

La definición de enseñanza nos conduce necesariamente a la disciplina que se encarga de su estudio: la didáctica. Camilloni entiende por ella:

Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (Camilloni 2016, 22)

Aquí se hace claro que, dado que nos preocupan las prácticas iniciales de enseñanza, nuestro enfoque será principalmente didáctico, tomando a la didáctica como “coreografía de la enseñanza”. (Bazán 2017) Este apartado finaliza recuperando un futuro profesor en Historia que se encuentra en un momento de su trayectoria de formación, las prácticas iniciales de enseñanza. Ahora será necesario puntualizar sobre un método particular de enseñanza, lo que nos lleva a indagar sobre el cómo.

Prácticas de preguntar en la clase de Historia.

Antes de definir las prácticas de preguntar es necesario discurrir desde la didáctica general hacia las didácticas específicas, en este caso la didáctica de la Historia, atendiendo a las múltiples relaciones entre una y otras, ya señaladas por Camilloni. (Camilloni 2016, 23-39; Camilloni, Bazán y Devoto 2013, 13-33) Inevitablemente, la noción de conocimiento didáctico del contenido, que deviene de la recuperación de las didácticas específicas, constituye un concepto central para nosotros puesto que brinda un marco ineludible para las prácticas de preguntar. Shulman refiere por conocimiento didáctico del contenido a una “especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional”. (Shulman 2005, 11) Éste se construye con el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos, necesarias herramientas para llevarlo a cabo. (Shulman & Gudmundsdóttir, 2005, pág. 3) Esta noción articula perfectamente con el concepto de configuración didáctica, planteado por Litwin:

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implemente la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido. En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones (Litwin 1997, 98).

Es el espacio de la clase el que vertebra las configuraciones didácticas en tanto unidad de medida del proceso didáctico. (Sanjurjo 2011) En la clase, las decisiones que toma el docente para llevar a cabo la enseñanza nos conducen al concepto de estrategia. Anijovich y Mora las definen “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”. (Anijovich y Mora 2010, 23) Las estrategias, entre las que se encuentran las preguntas, no pueden pensarse disociadas del contenido, como ha planteado Shulman. Al respecto, Litwin sostuvo:

Las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o disociadas del riguroso tratamiento del contenido. Es más: probablemente, los alumnos ni siquiera las mencionarían si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado (Litwin 2008, 65).

Así, llegamos desde el conocimiento didáctico del contenido, pasando por las configuraciones didácticas y las estrategias a definir qué entendemos como prácticas de preguntar. Retomemos primero qué se entiende por pregunta. Para Brailovsky y Menchón, las preguntas “son textos breves, concretos, vinculados a la curiosidad”. (Brailovsky & Menchón, 2012, pág. 69) Entendidas como textos, éstas pueden ser escritas u orales, las primeras asociadas a las actividades que despliega el profesor en el aula y las segundas relacionadas con los momentos de exposición y diálogo, en mayor medida. Es necesario indicar que recuperamos las consignas (indicación de una acción a realizar por parte del estudiante) bajo una noción amplia de pregunta. La consigna es un vehículo para preguntar y no bastan los signos o la entonación interrogativa para que existan preguntas. Así, actividades como la realización de un cuadro comparativo o una red conceptual, por dar algunos ejemplos que carecen del formato típico de interrogación, son tenidos en cuenta por nosotros como diferentes formas de preguntar.

Definamos entonces qué se entiende por “buenas preguntas”. Sotos Serrano, siguiendo a Lago, entiende a éstas, como aquellas que “invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento”, distinguiéndose de las “malas” preguntas, “las que sólo buscan, en el mejor de los casos confirmar una información prefijada”. (Sotos Serrano 2001, 263) Entre las preguntas “malas”, la autora ubica a las preguntas retóricas, a las cerradas y a las oraciones enunciativas usadas como preguntas. Del otro lado, las preguntas “buenas” son exploratorias e investigadoras y parten del supuesto de que quien pregunta, considera valiosa la respuesta buscada. Roca Tort y Márquez Bargalló, por su parte, se ocupan de las “preguntas que ayudan a aprender” y definen algunas de sus características: grado de

apertura, la presencia de un objetivo, la necesidad de un contexto, la existencia de indicios o elementos de una teoría o conceptos implicados y la visibilización de una demanda clara que se solicita. (Roca Tort y Márquez Bargalló 2006, 65-68) En tanto Grisales, define a la pregunta didáctica como aquella que evidencia el sentido del saber y su construcción, teniendo tres características principales: la apertura de espacios de diálogo, la posibilidad de la comunicación y comprensión de sentidos y la introducción de los estudiantes en los métodos de construcción del saber. (Grisales 2012, 130) Es imposible, por otro lado, no referir a los planteamientos de Freire en torno al acto de preguntar, quien retoma el método socrático de la mayéutica, el dar a luz a partir de preguntas. Freire, en particular, es crítico de un proceso que denomina “burocratización” de la pregunta:

Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad de la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza (Freire y Faundez 1968).

En particular, recuperar estos planteamientos no es menor para el presente estudio, puesto que la Historia como disciplina escolar recurre a la formulación de preguntas para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta cumple entonces un papel central en las clases, siendo necesario recobrar lo señalado por Freire para no perder de vista su potencial creador.

Especialmente para la enseñanza de la Historia es fundamental rescatar la centralidad de la problematización en el aula, partiendo desde las preguntas, en consonancia con la visión de la Historia planteada por Bloch. (Bloch 2001) El planteo de situaciones problemas no está alejado de las prácticas de preguntar, tal y como las definiremos a continuación. (Bain 2005; Dalongleville 2003; Huber 2004) Por otro lado, será también ineludible referir a la relación entre preguntas y consignas con las actividades de lectura en la clase de Historia. (Aisemberg 2010)

Así es que llegamos a las prácticas de preguntar como concepto último de este extenso apartado teórico, integrando en ellas tanto el tipo de pregunta realizada como el lugar dentro de la secuencia didáctica de la clase. Las prácticas de preguntar van más allá de la pregunta misma, de su tipo, de aquello que busca indagar puesto que en ella también

interesa su lugar en el momento de la clase y su ordenación respecto al resto de las actividades. Las prácticas de preguntar intentan dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo preguntan los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza? Aún nos resta determinar una última pregunta en este marco conceptual: qué pretenden enseñar los futuros profesores, lo que nos conduce a la enseñanza del pensamiento histórico.

Enseñar a pensar históricamente.

Antes de sumergirnos en el pensamiento histórico, es interesante recuperar los componentes de lo que Maggio denomina enseñanza poderosa. Para que esta suceda, según esta autora, es indispensable que se manifiesten necesariamente ciertos elementos, entre los cuales se hallan el dar cuenta de los abordajes teóricos actuales, la posibilidad de pensar de la manera que lo hacen las disciplinas, la mirada en perspectiva y desde el tiempo presente, la originalidad y la capacidad de conmover y perdurar. (Maggio 2012) En particular, nos parece relevante recuperar aquello que requiere “pensar al modo de la disciplina” que para la Historia no quiere decir otra cosa que pensar históricamente.

Existe gran cantidad de trabajos que buscan definir qué entendemos por pensamiento histórico.⁶ Éste se corresponde con la forma de razonar de la disciplina, al igual que la matemática desarrolla el pensamiento matemático, aunque no en igual jerarquía. (Salazar Sotelo 2007) Se trata de un tipo de pensamiento que no es natural ni brota automáticamente en el desarrollo psicológico de la persona; es un tipo de pensamiento que requiere un proceso de formación para obtenerse. (Wineburg 2001) El pensamiento histórico posee atributos que lo definen y es más sencillo encontrar aceptación sobre ellos que sobre la definición de lo que es pensamiento histórico. Para Ethier, Demers y Lefrançois estas características son que el pensamiento histórico es una construcción, que es metódico (refiriendo al método del historiador), que el pensamiento histórico integra una perspectiva temporal y que ofrece una interpretación crítica de los procesos históricos. (Ethier, M., Demers, S. y Lefrancois, D. 2010) Dada la dificultad de definir aquí qué se entiende por pensamiento histórico, plantearemos qué competencias se espera desarrollar en los estudiantes a partir de él. Si bien tampoco hay un consenso único en torno a las competencias del pensamiento histórico será más sencillo para nosotros

⁶ Dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales al que pertenezco, la propuesta de Gladys Cañueto ha sistematizado las lecturas sobre el pensamiento histórico siendo para nosotros una referencia para la investigación. (Cañueto 2014)

referirnos a ellas. Antes de ello, deberemos definir en qué consiste una competencia, entendiendo por ella la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. (Perrenoud 2004, 8) Pagès es quien nos introduce al análisis de las competencias del pensamiento histórico:

El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente ‘consumir’ relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. (Pagès 2009, 3)

Como dijimos, no todos los especialistas ponen el acento en las mismas competencias puesto que de partida no es fácil encontrar un consenso en torno a la definición de pensamiento histórico. Santisteban Fernández ha planteado cuatro grandes agrupamientos de competencias para desarrollar el pensamiento histórico:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban Fernández 2010, 39).

La gran variedad de estudios en torno al pensamiento histórico es visible también en las diferencias respecto a las competencias del pensar históricamente. Por ejemplo, Seixas y Peck postulan seis competencias entre las que se encuentran: encontrar el significado o sentido de los hechos históricos, aprender a trabajar con fuentes históricas, reconocer la continuidad y el cambio, trabajar con la causalidad histórica, obtener una perspectiva histórica y aprender la empatía histórica y las dimensiones éticas de la disciplina. (Seixas y Peck 2004) Algunos estudios, entre los que destacan Plá y Matozzi, se posicionan en las competencias relacionadas a la capacidad de escribir textos históricos. (Plá 2005; Matozzi 2004) Otros se centran en la enseñanza de los procesos epistemológicos de la investigación histórica, particularmente en la enseñanza del método del historiador. (Tribó Travería 2005) Finalmente, determinados trabajos se posicionan en el desarrollo

del pensamiento histórico como un requerimiento de la formación ciudadana. (Pagès 2009)

A partir de este recorrido, finalizamos este marco conceptual y estado del arte respecto a nuestro objeto de investigación. Hemos definido en él los principales conceptos que abonan el presente proyecto en consonancia con los objetivos propuestos. Así se constituyen nuestro qué, quiénes/cuándo y cómo que hemos precisado a lo largo de estas páginas. Resta ahora ocuparnos de definir las herramientas y enfoques metodológicos de la investigación.

Metodología

El proyecto de investigación que presentamos se encuadra dentro del campo de la investigación cualitativa. (Denzin y Lincoln, 2011; Gurdián-Fernández 2007). A partir del análisis cualitativo, desplegaremos un enfoque interpretativo que intentará recuperar las prácticas de los agentes, en nuestro caso, los futuros profesores en Historia. Esto será posible a partir del entrecruzamiento de diferentes instrumentos metodológicos, puesto que la investigación cualitativa, “como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras”. (Denzin y Lincoln 2011, 55) A partir de estas consideraciones iniciales, nos proponemos interpretar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores de la carrera de Historia de la UNMdP en relación con la promoción del pensamiento histórico de los estudiantes.

El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente trabajar con: análisis documental (Taylor y Bogdan 1992; González Martínez 1998), entrevistas en profundidad (Fontana y Frey 2015; Taylor y Bogdan 1992; Valles 1999; Kvale 2011), grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis 2015; Bertoldi, Fiorito y Álvarez 2006), y etnografía centrada en el análisis de las prácticas y experiencias de los sujetos. (Rockwell 2009)

El abordaje metodológico requerirá seleccionar los futuros profesores de nuestra muestra, tomando la cohorte 2018 de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP. Dado que nos será imposible trabajar con la totalidad de practicantes, elegiremos la muestra en función de la revisión inicial de sus planes didácticos, previos al comienzo de las prácticas.

Para el seguimiento de los objetivos hemos precisado diferentes momentos recursivos desde lo metodológico. Esto quiere decir que no son etapas claramente delimitadas o con fronteras fijas y estáticas, sino que se encuentran interrelacionadas y que una lleva a la otra, siendo necesario, a veces, volver a una fase anterior. En una primera etapa, donde

nos preocupa describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos, será necesario abordarlo desde el análisis documental puesto que trabajaremos con las planificaciones realizadas por los futuros profesores para sus prácticas iniciales de enseñanza. (Taylor y Bogdan 1992; González Martínez 1998) Allí utilizaremos diferentes tipologías que nos permitan sistematizar las preguntas utilizadas por los futuros profesores, en particular nos apoyaremos en la propuesta por Anijovich y Mora y en la conocida taxonomía de Bloom. (Anijovich y Mora 2010; Grisales 2012) No descartamos, por tanto, a partir de las recurrencias, precisar algunos tipos propios de la enseñanza de la Historia.

En una segunda etapa, nos parece relevante indagar sobre las prácticas de preguntar que transitaron los practicantes a lo largo de sus biografías tratando de dilucidar sus reflejos en la formación inicial. Allí apelaremos a la entrevista en profundidad puesto que nos servirá metodológicamente para revisar aquellas concepciones didácticas sobre las prácticas de preguntar presentes en las biografías de los futuros profesores. (Taylor y Bogdan 1992; Fontana y Frey 2015; Kvale 2011; Valles 1999) La entrevista en profundidad en tanto instrumento se complementa con el enfoque biográfico narrativo que recupera las voces y prácticas de los sujetos, sus concepciones sobre la enseñanza, sus recuerdos sobre la utilización de preguntas en su biografía escolar, historizadas y elaboradas por el futuro profesor en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. (Bolívar, Domingo y Fernández 2001; Bolívar y Porta 2010)

En un tercer momento, nos interesa relacionar las prácticas de preguntar con los enfoques historiográficos y didácticos, en tanto contribuyen a la formación de competencias propias del pensamiento histórico en las clases de Historia. Para ello, una metodología que utilizaremos será la realización de un grupo focal con los futuros profesores seleccionados, tratando de dilucidar los vínculos presentes entre historiografía y didáctica específica, como así también recuperaremos en ellos la visión que los futuros profesores exhiben sobre sus prácticas de preguntar. (Kamberelis y Dimitriadis 2015; Bertoldi, Fiorito y Álvarez 2006)

Por último, para el objetivo en el que nos planteamos comprender las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores durante sus prácticas iniciales de enseñanza recurriremos a la observación de las prácticas iniciales de enseñanza de los futuros profesores a partir de la etnografía de aula. (Rockwell 2009) Allí mediante la recuperación de este enfoque de la antropología realizaremos una “descripción densa” de las prácticas iniciales de enseñanza de los futuros profesores centrada en la observación

y atención de lo sucedido en torno al preguntar como favorecedor del pensamiento histórico. (Geertz 1995)

A partir de los datos recabados en los distintos momentos recursivos de la investigación, realizaremos un ida y vuelta entre la práctica y la teoría propuesta en nuestro marco conceptual, tratando de construir las relaciones entre datos y conceptos. (Coffey y Atkinson 2003) Hoy día la investigación cualitativa, a la que pertenece este proyecto de índole interpretativo, ha superado la visión tradicional respecto a la triangulación de los hallazgos, puesto que se supone que existen muchos más lados que tres para mirar los objetos de investigación. En este sentido, Richardson y St. Pierre han postulado la idea de ‘cristalización’ en tanto metáfora para pensar el trabajo de recolección de datos y las perspectivas de interpretación de los mismos. La idea de ‘cristal’ “combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, trasmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque”. (Richardson y St. Pierre 2017) Continuando con esta metáfora, a partir del cristal que elaboraremos con las herramientas conceptuales y metodológicas presentadas, intentaremos interpretar las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza en relación con la construcción del pensamiento histórico.

101

Referencias Bibliográficas

- Aisemberg, B. «Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.» En Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas, de I. Siede. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Alliaud, A. Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- Anijovich, R. , y S. Mora. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Anijovich, R., G. Cappelletti, S. Mora, y M. J. Sabelli. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Basabe, L., y E. Cols. «La enseñanza.» En El saber didáctico, de A. Camilloni. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Bazán, S. «"La didáctica como coreografía de la enseñanza. Notas sobre la formación inicial de los profesores en Historia".» Mesa Panel "La producción científica y la enseñanza de la Historia". Asociación Argentina de Investigadores de Historia, 2017.

- Bloch, M. Apología para la Historia o el Oficio del Historiador. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Blythe, T. La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 2002
- Bourdieu, P. El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI, 1980.
- Brailovsky, D., y A. Menchón. «Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase.» Propuesta Educativa 2 (2012): 69-77.
- Camilloni, A. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Coffey, A., y P. Atkinson. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
- Davini, M. C. La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Denzin, N., y Y. Lincoln. Manual de Investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2011.
- Ethier, M., Demers, S., y Lefrancois, D. «Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990.» Enseñanza de las Ciencias Sociales, n° 9 (2010): 61-74.
- Fenstermacher, G. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.» En La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, de M. Wittrock. Barcelona: Paidós, 1989.
- Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós -UNAM -Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1990.
- Freire, P., y A. Faundez. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.
- Geertz, C. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1995.
- González, M. P. «Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en la Argentina. Notas para un balance de dos décadas.» En La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina, de S. Plá y J. Pagès. México: Bonilla Artigas, 2014.
- Grisales, L. M. «La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes.» Revista Praxis (Facultad de Ciencias de la Educación), n° 8 (2012).
- Jackson, P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrurtu, 1986.
- Litwin, E. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. . Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

- Litwin, E., Maggio, M. , y Lipsman, M. . Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrurtu, 2005.
- Maggio, M. Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Pagès. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia.» En Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis, de E. Nicolás y J.A. Gómez. Murcia: Universidad de Murcia -Aula de Debate, 2004.
- Perkins, D. «¿Qué es la comprensión?» En La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, de M. Stone Wiske. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao, 2004.
- Quinquer, D. «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación.» Íber, nº 40 (2004)
- Richardson, L., y E. St. Pierre. «La escritura. Un método de investigación.» En Manual de metodología de investigación cualitativa. Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación, de N. Denzin y Y. Lincoln. Barcelona: Gedisa, 2017.
- Roca Tort, M. , y C. Márquez Bargalló. «Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias.» Revista Educación y Pedagogía (Facultad de Educación - Universidad de Antioquía) XVIII, nº 45 (2006).
- Rockwell, E. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Salazar Sotelo, J. «El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias.» En Historia i. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación, de Dirección General de Desarrollo Curricular. México: Secretaría de Educación Pública, 2007.
- Salto, V. «La pregunta en el aprendizaje de la historia.» Editado por Apehun. Reseñas de Enseñanza de la Historia (Pueblo de la Toma), nº 15 (2017).
- Sanjurjo, L. . «La clase: un espacio estructurante de la enseñanza.» Revista de Educación, nº 3 (2011).
- Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo sapiens, 2009.

- Santisteban Fernández, A. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» Clío & Asociados, nº 12 (2010): 34-56.
- Schön, D. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- Seixas, P., y C. Peck. «Teaching historical thinking.» En Challenges and Prospects for Canadian Social Studies, de A. Sears y I. Wright. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- Sennet, R. El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009.
- Shulman, L. S. , y S. Gudmundsdóttir. «Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales.» Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 9, 2005.
- Sotos Serrano, M. A. «Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa.» Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete (Facultad de Educación), nº 16 (2001).
- Tribó Travería, G. Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona: Horsori, 2005.
- Wineburg, S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.